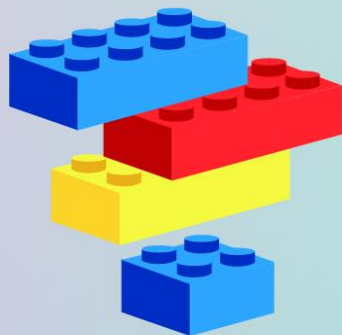


**Élida Stephania  
da Conceição**

**A prática do  
lúdico no ensino  
de língua e  
cultura  
francesa**



**Pedro & João**  
editores

ÉLIDA STEPHANIA DA CONCEIÇÃO

**A prática do lúdico no  
ensino de língua e cultura  
francesa**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Élida Stephania da Conceição [Org.]**

**A prática do lúdico no ensino de língua e cultura francesa, Vol. 1.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 56p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1388-0 [Digital]**

1. Educação. 2. Ciências humanas. 3. Linguagens. 4. Autora. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Rômulo Dantas; Wilder Santana

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Wilder Kleber Fernandes de Santana; Rômulo Dantas

**Diagramação:** Rômulo Dantas; Wilder Kleber Fernandes de Santana

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria de Fátima, por todos os valores, ensinamentos e cuidado em prol da minha educação, assim como também pelo apoio, paciência e incentivo aos estudos e à busca de conhecimento.

Aos meus amigos Mariano, Gabriella e Franciely que transformaram essa caminhada em uma jornada enriquecedora de trocas de experiências e sorrisos.

Em especial, agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karina Chianca Venâncio, pela dedicação, pelos momentos de conversas e reflexões acerca do desenvolvimento desta pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosalina Maria Sales Chianca pelas riquíssimas contribuições ao meu aprendizado, pelos momentos inesquecíveis de partilha... seu posicionamento incisivo frente as injustiças, sua sensibilidade e alegria são para mim inspirações diárias.

A todos (as) os (as) docentes que durante a minha trajetória no curso de Letras Francês, estive em contato. Agradeço pelo aprendizado, vivências e discussões, itens necessários para a construção do saber e o fortalecimento do posicionamento crítico dentro e fora da academia.

A toda a equipe da EEBAS, pelo acolhimento e trocas de conhecimento, especialmente à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raissa Coutinho.

E finalmente aos autores e atores deste processo, os alunos da Escola de Educação Básica, que motivados pelo prazer da descoberta nos proporcionaram uma valiosa oportunidade de experimentar seus sonhos, alegrias e progressos no ensino-aprendizagem do FLE.

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo as práticas lúdicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE) em contexto de pandemia no período de setembro a dezembro de 2021. Nós nos propomos abordar por meio de relatos as experiências de nosso exercício docente na disciplina de Estágio Supervisionado V – Língua Francesa realizado na Escola de Educação Básica da UFPB (EEBAS). Com isso, temos como principal objetivo analisar as possibilidades e desdobramentos do uso das práticas lúdicas voltadas para o ensino da língua-cultura francesa no Ensino Remoto Emergencial com duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I. Sendo assim, a nossa pesquisa é de caráter qualitativo de cunho bibliográfico e conta ainda com os relatos das nossas vivências nas regências de aulas na escolacampo de estágio.

Para fundamentar este estudo, trouxemos teóricos como Piaget (1999), Vygotsky (1998), Bakhtin (1999), Leffa (2016), Chianca (2007), Porcher (1998) entre outros. A pesquisa trouxe inicialmente informações acerca da formação do Ser docente e as implicações do Estágio Supervisionado no decorrer do distanciamento social. Em seguida, fizemos uma análise sobre o processo de desenvolvimento infantil abordando as teorias de Piaget relacionando às pesquisas recentes acerca do ensino de língua estrangeira direcionado às crianças. Enfim, explanamos no tocante ao processo de observação e regência das aulas efetuadas na Escola de Educação Básica a metodologia de ensino adotada que encontrou na teoria Vygotskiana a respeito do lúdico, a base central para o desempenho da linguagem no ensino-aprendizagem do francês. Como resultados, verificamos que o uso das práticas lúdicas na sala de aula remota nos proporcionou um ambiente mais interativo, rico em construções de conhecimento além de ser uma estratégia para estimular o raciocínio lógico através dos jogos, brincadeiras e outras propostas pautadas neste estudo.

**SUMÁRIO**

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>10</b>
<b>O ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>20</b>
<b>O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>30</b>
<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA E CULTURA FRANCESA .....</b>	<b>30</b>
<b>O Que São Práticas Lúdicas?.....</b>	<b>30</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>52</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>55</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>57</b>

## INTRODUÇÃO

Com a chegada do novo Coronavírus no ano de 2020, novas formas de fazeres educativos foram ganhando espaço em um contexto que inicialmente parecia adverso. A nossa experiência enquanto alunos do Curso de Letras - Francês da UFPB após o aparecimento da COVID-19 apontou caminhos para que pudéssemos construir um olhar ressignificante ao iniciarmos a disciplina de Estágio Supervisionado V – Língua Francesa.

Ao nos defrontarmos com o período do estágio supervisionado na Escola de Educação Básica, fomos tomados pelo sentimento de insegurança, pois estagiar no ensino remoto emergencial nos trazia um misto de incertezas diante da construção da nossa identidade profissional. Do nosso lugar enquanto professores em formação em Língua Francesa (LF), nos questionávamos como poderíamos realizar as regências do estágio remoto para duas turmas do ensino fundamental de maneira lúdica e significativa.

O desejo de desmistificar esse novo território do aprender, o virtual, foi nos tornando gradativamente mais confiantes a cada leitura que fazíamos, a cada encontro com as turmas e a cada compartilhamento de ideias (com a professora da disciplina de Estágio Supervisionado V- Língua Francesa e com a professora supervisora da turma). É neste contexto de preocupação, estudos e dedicação que fez surgir a motivação para esta pesquisa.

Foi a partir das vivências na disciplina de Estágio Supervisionado V – Língua Francesa na Escola de Educação Básica e o incentivo que tivemos dos nossos alunos que nos sentimos motivados a elaborarmos esse trabalho. Produzimos em nossas regências de estágio práticas lúdicas como um meio de promover a competência comunicativa e construímos um processo de conhecimento participativo e prazeroso nas aulas de Francês Língua Estrangeira.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico aliada à prática de sala de aula, isto é, à atuação e observação das práticas didático-pedagógicas na sala de aula remota com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental com idades entre nove e dez anos. Para fundamentar este trabalho, nos baseamos nos

estudos de Piaget (1999), Vygotsky (1998), Bakhtin (1999), Leffa (2016), Chianca (2007), Porcher (1998) para mencionar apenas alguns autores.

Como complemento às teorias aqui apresentadas trouxemos relatos de algumas propostas de práticas lúdicas no contexto de aulas desenvolvidas através da plataforma *Google Meet* para o ensino-aprendizagem do francês. Desta forma, delineamos este estudo a partir da seguinte pergunta norteadora: É possível trabalhar com práticas lúdicas no ensino da língua-cultura francesa através do ensino remoto?

Para obtermos a resposta a esta questão, temos como objetivo geral analisar as possibilidades e desdobramentos do uso das práticas lúdicas voltadas para o ensino da língua-cultura francesa no Ensino Remoto Emergencial com duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I.

Como objetivos específicos propomos definir o estágio supervisionado e contextualizar a sua prática ao ensino remoto, além de identificar os processos de desenvolvimento infantil na concepção do ensino de língua estrangeira sob os aspectos culturais e comunicativos e por fim, viemos propor a conceituação e execução das práticas lúdicas e sua importância enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem por meio de relatos de nossas vivências na disciplina de Estágio Supervisionado V – Língua Francesa.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro trataremos um panorama acerca do estágio supervisionado, conceituando e contextualizando a sua prática no período de ensino remoto. Abordaremos sobre a formação do profissional docente e em específico a disciplina de Estágio Supervisionado V - Língua Francesa. No segundo capítulo, apresentaremos os processos de desenvolvimento infantil, a aquisição da língua e da linguagem no âmbito do ensino de língua estrangeira, sobretudo, do francês. Por fim, no terceiro capítulo apontaremos através de relatos de experiência sobre o uso das práticas lúdicas como ferramenta para alcançar um ensino de francês voltado para a abordagem comunicativa.

Como resultado, esperamos que as informações aqui versadas possam auxiliar no conhecimento de profissionais em



Línguas Estrangeiras e professores da educação básica dos anos iniciais. Ao apresentarmos as práticas lúdicas no ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira, contribuímos para lançar luz a uma nova perspectiva, a um novo olhar para o ensino de línguas que vem romper com o padrão de ensino tradicional enquanto se busca a construção de uma consciência linguística voltada para as competências comunicativas e intercultural do uso da Língua Francesa em diferentes contextos.

## CAPÍTULO 1

### O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Neste primeiro capítulo, apresentaremos um panorama referente ao estágio supervisionado, seu conceito, sua importância para a formação do futuro profissional docente e especificamente, trataremos acerca do Estágio Supervisionado V, disciplina do curso de Letras Francês da Universidade Federal da Paraíba do currículo de 2006. Traremos um breve perfil da escola campo de estágio e discutiremos também sobre o novo formato dado a este componente em razão da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Lançamos um olhar ao fazer pedagógico desenvolvido no estágio supervisionado remoto que veio agregar ao ensino remoto emergencial (doravante ERE) um novo arcabouço instrumental visando constituir um meio a proceder à práxis virtualmente.

O Estágio Supervisionado se insere como item obrigatório para os cursos de licenciatura, segundo a Resolução de n.º 16/2015 que aprova e regulamenta este componente curricular nos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba. Esta disciplina, quando voltada para as áreas de licenciatura, pretende integrar atividades práticas específicas para a formação do futuro profissional, e “deve contemplar os fundamentos teóricos-metodológicos, avaliativos e instrumentais da área específica de ensino, assim como proporcionar experiências de observação, planejamento e vivência no âmbito do ensino,” (NASCIMENTO, 2021, p. 07).

Em vista disso, o Estágio Supervisionado é definido pela Lei 11.788/2008 (Art. 1º) como o “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular”, (BRASIL, 2008b). Sendo assim, ele faz parte do Projeto Pedagógico do Curso de Letras, tendo como perspectiva, o desenvolvimento das competências dos alunos para a prática da atividade profissional. Ademais, ao olharmos o nosso contexto educacional e social objetivamos algo novo que não esteja apenas dentro de uma perspectiva produtiva, mas, de uma análise profunda da nossa própria prática.

Dito isto, o estágio pode ser considerado o espaço de construção do ser docente, isto implica dizer que neste meio transicional de prática-teórica alguns estagiários irão encontrar realidades as quais desconhecem. Em nosso caso, a realidade de um contexto de incertezas e inseguranças marcado pelo ápice da pandemia do novo coronavírus foi campo fértil para a dúvida de como faríamos para proporcionar aos alunos aulas mais dinâmicas e interativas em que, de fato, eles se sentissem acolhidos e que conseguíssemos alcançar os objetivos propostos em cada planejamento.

O Estágio Supervisionado, é um componente importante para a formação docente no que tange o preparo para a docência em termos profissionais. No espaço dos entendimentos pedagógicos de proximidade com a realidade profissional, a disciplina de EstágioV à qual nos vinculamos, proporciona com suas observações: planejamentos das regências de aulas, exercícios reflexivos da docência e a prática de ensino neste primeiro contato com a escola de educação básica. Podemos considerar esta vivência como uma experiência ímpar e mobilizante no quesito transformador da realidade e de efetividade da nossa formação.

Esse primeiro contato com a escola de educação básica se torna, segundo Ferreira e Souza (2020, p. 07), o “[...] ambiente natural de exercício da profissão.” Então, imergir, conhecer e se integrar no contexto da sala de aula de Educação Básica faz com que o estagiário se torne parte da “configuração escolar” criando uma relação de “simbiose” em que se pode construir, ao longo das regências, parcerias que se consolidam por meio da coletividade no âmbito das relações e do desejoem conhecer o novo.

A EEBAS é uma instituição pública vinculada ao Centro de Educação (CE), localizada no Campus Universitário I, no bairro Castelo Branco, na cidade de João Pessoa – PB. Desde sua origem em 1988, a Creche-escola do CE instituiu a missão de atender à comunidade interna e externa à UFPB com a integração da Educação Infantil atendendo crianças de 0 a 5 anos. A partir de 2008 buscou-se ampliar para o Ensino Fundamental acatando demandas externas com a criação do 1º e 2º ano. Um pouco mais tarde, expandiu às turmas, atendendo as demais séries do Ensino Fundamental dos anos iniciais.

A Escola de Educação Básica da UFPB, campo instrumentalizador da nossa práxis no exercício da disciplina de Estágio Supervisionado V, nos propiciou um ambiente acolhedor favorável à realização da nossa experiência enquanto alunos em formação em Letras Francês. Neste espaço tivemos apoio de toda a equipe pedagógica, em especial, da professora supervisora que acompanhou ao longo das regências a elaboração de algumas atividades, os planejamentos e reuniões visando auxiliar na articulação das tarefas desenvolvidas no contexto das aulas remotas (tópico que veremos mais adiante).

Contamos também com o acolhimento e a participação massiva das duas turmas do 4º anos turnos matutino e vespertino que somavam 14 alunos no total. Estes tinham entre 9 e 10 anos e já haviam tido aulas de francês em um momento de sensibilização anterior as nossas regências. Essas aulas ocorreram no primeiro semestre de 2021. Esta iniciação na aprendizagem do francês foi um dos aspectos pelos quais os alunos se sentiram motivados a estarem novamente em contato com a língua e poderem assim colocar em prática e conhecer novos conteúdos.

A referida instituição integra o ensino do FLE a partir da prática do estágio supervisionado, sendo a única escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental I a estar conveniada com a Universidade Federal da Paraíba para a realização do estágio no que diz respeito ao ensino desta língua. É por meio do componente de Estágio Supervisionado V do curso de Licenciatura em Letras Francês que acompanhamos as ações que visam aprovisionar a experiência da docência do idioma e da cultura francesa para o público infantil.

No entanto, ao analisarmos a atuação da Língua Francesa na EEBAS vemos que ela é fruto de esforços promovidos pela própria Universidade, assim como pela coordenação de estágio supervisionado da área do francês que buscam levar o ensino-aprendizagem da língua para a escola, suprimindo a carência de práticas educativas tanto no que concerne o exercício do estágio, no quesito da experiência no campo de atuação docente em relação a este público, quanto na vivência das próprias crianças e nos seus desenvolvimentos cognitivo, comunicativo e sociocultural.

No tocante as instituições de ensino públicas, particularmente, as de educação infantil e ensino fundamental I (anos iniciais) elas não

são obrigadas a desenvolverem disciplinas de língua estrangeira moderna em seus currículos, uma vez que a LDB (n.º 9.394/96), trata em seu artigo 26º, inciso 5 que o ensino da língua estrangeira se insere,

[...] §5º Na parte diversificada do currículo, **será incluído obrigatoriamente, a partir da quinta série**, o ensino de pelo ao menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição, (BRASIL, 1996).

Sobre isso levantamos a seguinte questão. Com base em quais parâmetros tomamos por defesa a educação com formação integral (global), se os alunos da educação infantil e ensino fundamental I, que vivenciam a língua estrangeira em muitos ambientes, são excluídos do seu direito de escolha da aprendizagem formal da LE na escola pública?

No artigo § 7º da Lei n.º 13.415/2017 descreve que: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. A consolidação da educação de formação integral deve perpassar todos os níveis educacionais, já que o ensino e a aprendizagem se configuram como um processo que não inicia na adolescência, mas na infância e se desenvolve ao longo da vida.

Entendemos que desde a reforma do Ensino Médio com a Lei n.º 13.415/17, foi integrada nos currículos escolares a disciplina de inglês como idioma obrigatório no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. O espanhol se tornou uma língua optativa. Já a língua francesa se mantém resistente quanto à sua participação nos espaços escolares, pois não há na legislação vigente uma lei que garanta a sua prática nas escolas públicas do país em nenhum nível de escolaridade.

No entanto, iniciativas como a que desenvolvemos na Escola de Educação Básica da UFPB trazendo o FLE para o contexto das aulas remotas no período da pandemia da Covid-19 podem ser descritas como um desafio, enquanto estamos percorrendo os caminhos da construção de nossa identidade docente. Com base nisso, não tínhamos a noção de que poderíamos realizar uma intervenção

profissional de modo interativo/ participativo no espaço virtual, considerando todas as problemáticas impostas naquele momento.

Ao nos confrontarmos com o contexto do distanciamento social que por si só colocava em conflito as nossas possíveis alternativas de como realizar aulas mais dinâmicas e comprometidas com os objetivos planejados, fomos gradualmente desconstruindo a visão de que estar na sala de aula remota seria algo maior do que as nossas possibilidades e capacidades no período de exercício de nossa formação. Porém, a insegurança inicial foi perdendo espaço e compreendemos que estagiar no ensino remoto emergencial poderia ser algo interessante e transformador se entrássemos no universo das crianças e tentássemos trazer o lúdico como parte central do fazer educativo.

O período de crise pandêmica que vem se desenvolvendo durante esses últimos três anos, de 2020 a 2022, contribuiu para atribular o ensino educacional em termos sanitários e econômicos. Com a adoção da privação dos espaços públicos a partir das medidas de isolamento e distanciamento social, a educação brasileira, tanto pública quanto privada, adquiriu uma nova caracterização em seu cerne, o Ensino Remoto Emergencial, para concretizar um dos princípios básicos de todo cidadão, o direito à educação fomentado na Constituição de 1988 através do Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

No mês de março de 2020 ocorreram as suspensões iniciais das aulas em várias instituições do país. Em abril do mesmo ano o Conselho Nacional de Educação regulamentou o parecer CNE/CP 05/2020 com o intuito de reorientar o calendário escolar para a realização de atividades não presenciais e é nesse contexto de incertezas acerca do desenvolvimento e das garantias da efetivação da educação, que o Parecer dispôs sobre o “[...]atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos [...]” (BRASIL, 2020 p. 03), lançando um olhar aos diferentes níveis e modalidades da educação.

Sendo assim, o Ensino Remoto Emergencial nasce de uma estratégia cuja finalidade é criar diretrizes que visam promover o

ensino escolar neste cenário de pandemia. O distanciamento social ocasionado em decorrência da COVID-19 impossibilitou a afluência nos espaços escolares, com isso o ERE se configura como uma proposta de educação no espaço virtual, mas com características do ensino presencial transportado ao ciberespaço, sendo este definido por Lévy (1999, p. 17), como o “meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

Para Costa (2020, p. 08), a aula no ERE “[...] ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva, por sistema de *web conferência*, e as atividades seguem durante a semana no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona”. Diferente da Educação à Distância (EAD) caracterizada como uma modalidade da educação mediada pelas TICs e que se reproduz em ambiente virtual, (BRASIL, 1996).

O ERE ainda não tem uma definição própria, desse modo, ele não faz parte dos termos dispostos na literatura educacional por ser um vocábulo criado exclusivamente no contexto da pandemia do Coronavírus (Sars-Cov-2). Em síntese, ele se insere como uma nova prática que veio suprir as demandas escolares no período de restrições ocasionadas a partir das medidas sanitárias formuladas pela OMS (Organização Mundial da Saúde), os Estados da federação e os municípios. Esses órgãos editaram decretos que visaram a suspensão das aulas presenciais de março de 2020 até a instituição da resolução CNE/CP n.º 02 que orientou o retorno “à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar”, (BRASIL, 2021,p. 01). Segundo Ferreira e Souza (2020, p. 02),

“o Ministério da Educação, por meio da portaria nº 343/MEC orienta a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto perdurar a situação de pandemia da COVID-19 e, por conseguinte, o Conselho Nacional de Educação emite atos normativos dispendo sobre organização de calendários letivos, atividades de ensino para todos os níveis e modalidades de educação”.

No que diz respeito às atividades no ensino remoto emergencial, constatamos o uso de diferentes meios com o intuito de adotar atividades pedagógicas não presenciais no período de progressão da doença. Essas atividades são geralmente dispostas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para serem realizadas de forma assíncrona, ou seja, sem a interação virtual imediata entre aluno-professor como ocorre nos momentos de aulas síncronas. Na visão de Costa (2020, p. 08) “As atividades pedagógicas não presenciais (APNP) não devem ser, portanto, consideradas modalidades de ensino, uma vez que se constituem como alternativa para manutenção do processo de ensino e aprendizagem [...]”.

Desta feita, algumas atividades, a dinâmica das aulas presenciais e o uso dos materiais didáticos antes desenvolvidos nos espaços escolares foram remanejados para o ambiente virtual, ganhando um novo sentido. Ao se pretender trazê-los para o espaço tecnológico, buscou-se pensar no aperfeiçoamento da prática pedagógica utilizando as técnicas já conhecidas atreladas ao lúdico como um instrumento capaz de mediar o *savoir-faire* pedagógico, sendo este caracterizado como “o saber procedural, a capacidade de utilizar de maneira discursivamente apropriada a configuração da língua-alvo [...]”, (CUQ, 2003, p. 219 – tradução nossa). Portanto, as regências da disciplina de Estágio Supervisionado V foram planejadas com base nas técnicas de trabalho neste novo espaço escolar, o ambiente virtual. Nesse período de aulas de LF analisamos a nossa prática de ensino observando e selecionando materiais que pudessem nos servir para alcançarmos o propósito de um aprendizado profundo sobre as temáticas abordadas, o que nos levou às pesquisas que nos auxiliaram a construir aulas remotas visando uma aprendizagem significativa na qual os alunos sentissem o desejo em aprender e colocar em exercício o que aprendiam em nossos encontros.

As atividades desenvolvidas na EEBAS tiveram início no mês de setembro de 2021 com as observações na sala de aula através do *Google Meet*, desse modo, elas eram realizadas via *web conferência* com as turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, esses encontros tiveram a duração de três horas sob a regência da professora supervisora de estágio<sup>1</sup>, modificado em seguida, por um



período de uma hora e meia de aula para cada regência, pois os próprios alunos solicitaram a extensão da carga horária.

As observações das aulas consistiram em uma análise inicial acerca da metodologia adotada pela professora supervisora em relação ao trabalho com os alunos nas aulas síncronas, ou seja, na plataforma do *Google Meet*. O método de observação conseguiu conduzir os nossos planejamentos e a nossa práxis, pois ao observarmos o modo como a PS exercia a sua prática, tornaram-se possíveis várias análises e discussões antes da nossa intervenção e de certa maneira fomos perdendo a insegurança enquanto ganhávamos a confiança dos alunos e eles iam se habituando a nossa presença.

É importante ressaltar que a observação no estágio supervisionado tem como principal função processar os dados obtidos para identificação, para a medida e/ou para avaliação de fenômenos por descrição, classificação ou ordenação, sem instrumentos ou com instrumentos que afetem o observador, e não o fenômeno a ser observado, (FARIA JÚNIOR, *et al.* 1987 *apud* MEDINA e PRUDENTE, 2011 p. 06). Este método também contribuiu para nos dar um respaldo para podermos apreender os aspectos ligados à realidade escolar, mais particularmente, a realidade do ERE e suas especificidades em relação às dificuldades encontradas pelos alunos para o acesso às aulas neste período de pandemia e outros fatores pertinentes aos procedimentos didático-pedagógicos e metodológicos do processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, as observações realizadas que antecederam as regências foram ações em conjunto as quais realizamos neste momento preliminar. As nossas reuniões de planejamento vieram em seguida para anteceder algumas temáticas que os alunos indicaram gostar de conhecer. Como mencionado anteriormente, eles haviam tido contato com a Língua e Cultura francesa em uma prática de sensibilização anterior à nossa. Percebemos que muitos deles estavam motivados a participarem e se engajarem no aprofundamento de aprendizagem da língua e nesta perspectiva, reunimos a esta vontade de aprender, práticas mais interativas que fossem ligadas à realidade deles e ao contexto apresentado pela pandemia, sendo assim, desenvolvemos atividades que estivessem em consonância com as motivações de cada um.

Deste modo, realizamos junto às turmas dez regências as quais assumimos o nosso compromisso enquanto profissionais do ensino e estudantes do curso de Letras Francês da Universidade Federal da Paraíba. As aulas foram ministradas em dez encontros com a duração de uma hora e meia por aula, todas as sextas-feiras das 13h30 às 15h00. Cabe salientar que o horário inicial fixado com a professora supervisora seria de uma hora para cada encontro/aula iniciaríamos das 14h00 às 15h00, mas os próprios alunos requisitaram a extensão da carga horária por mais meia hora. Com isso, nos sentimos honradas e felizes em poder contribuir com o aprendizado da língua e cultura francesa nesta turma tão empenhada pelo conhecimento do idioma.

O ensino-aprendizagem da língua e cultura francesa teve como principal ponto de ancoragem a abordagem sociocultural, podendo ser entendida como “um sistema de significação que é permanentemente construído e transformado pelo próprio grupo cultural”, (MOURA e RIBAS, 2006, p. 130). Neste sentido, aproximamos a LF à natureza do contexto onde os estudantes estavam inseridos, trazendo uma construção de significados que permearam as nossas atividades e que possibilitaram a realização de discussões sobre aspectos linguísticos e culturais ligados à língua alvo.

A abordagem também viabilizou um olhar para algumas particularidades acerca da cooperação discursiva entre nós e os alunos. Pensamos que gerar discussões pertinentes ao nosso próprio contexto, considerando o aparato dialógico- mediador nos momentos das aulas, fosse o caminho para desenvolvermos nos alunos a participação interativa, uma vez que era comum muitos deles não se sentirem à vontade em abrir as câmeras ou dialogarem conosco.

Ao longo das observações das aulas desenvolvidas pela PS, identificamos a adoção da perspectiva sociointeracionista como parte das reflexões trazidas por ela em sua metodologia de ensino. Desta forma, acompanhamos o mesmo processo no período das regências de aula, tendo em vista que esta perspectiva nos conduz à formação da competência comunicativa. Bandeira e Correia (2020), nos trazem a definição de teoria sociointeracionista de forma que podemos conceber “a aprendizagem como plena interação do

homem com o outro, e inclusive a mediação como interação entre o homem e o mundo, um sempre agindo sobre o outro e dessa forma, transformando-o”.

Com o intuito de alcançar a competência comunicativa dos educandos em LE,

[...] favoreceria um conhecimento de práticas culturais do país do outro no sentido de uma comparação dos aspectos comuns e/ou divergentes da cultura dos aprendentes. Este trabalho permitiria uma iniciação à descoberta dos aspectos sociais e culturais do outro, levando o sujeito falante a uma observação consciente favorizada pelo trabalho atento e sistemático por parte do professor) aos aspectos de sua própria cultura, (CHIANCA, 2009, p. 247).

O ensino de língua e cultura dentro desta perspectiva visa ajudar “[...] na percepção, atenção, memória e no processo de internalização cultural, físico ou psicológico”, (OLIVEIRA, 2006), uma vez que ao conhecer as dimensões culturais do outro, há a possibilidade de criarmos um elo com a nossa própria cultura. Sob este domínio, podemos pensar que a aprendizagem trabalhada com a abordagem sociocultural numa perspectiva sociointeracionista.

## CAPÍTULO 2

### O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS

Neste capítulo, iremos abordar à luz das teorias da Didática Da Língua (DDL) o ensino de língua estrangeira, particularmente, o ensino-aprendizagem do FLE para crianças menores de 12 anos. Para abarcar este estudo, traremos a concepção de Bakhtin (1999), Leffa (2016) e Jacoby (2010) no tocante ao processo didático e ao desenvolvimento cognitivo para a aquisição da LF. Trataremos de propor uma reflexão sobre as fases de desenvolvimento da criança, elencando as suas especificidades em termos cognitivos e as suas características. Faremos um liame entre os objetivos adotados para o ensino do FLE ao passo que discutiremos acerca do papel do professor de língua relacionando a sua prática pedagógica à perspectiva lúdica no ensino-aprendizagem da língua e cultura francesa para crianças.

Neste preâmbulo, enfocaremos acerca do conceito relativo ao verbete Língua Estrangeira que pode ser entendida como “qualquer língua não materna [...]. Na didática, uma língua torna-se estrangeira quando é constituída como um objeto linguístico de ensino e aprendizagem que se opõe por suas qualidades à língua materna [...]” (CUQ, 2003 p. 150 – tradução nossa)<sup>3</sup>.

A LE pode ser descrita como uma língua aprendida dentro de um contexto formal de ensino-aprendizagem utilizando ou não, o uso de práticas sociais e culturais na ocasião em que se dá o seu processo. Geralmente o seu ensino ocorre por meio de métodos organizados por conteúdos que se complementam conforme os objetivos vão sendo alcançados.

Na visão de Bakhtin (1999, p. 123), a língua, no campo dos estudos de LE, é formulada, decerto modo, por palavras constituídas por relações dialéticas. Em nossa concepção, a LE pode ter, portanto, uma ação que educa o aprendente dentro de um aparato linguístico-cultural em que deveria priorizar a interação verbal.

Para o ensino de uma LE podem ser adotados procedimentos metodológicos intrinsecamente baseados em uma perspectiva dialógica que procura a formação do ser global, pleno,

capaz de reconhecer as especificidades de suas habilidades cognitivas e de suas potencialidades mediante o aprendizado contínuo e o uso deste em seu meio social.

Nos estudos de Bakhtin (1999) que envolvem a teoria dialógica, a língua é vista como “uma entidade heterogênea, variável, dinâmica, constituída histórica e socialmente na interação entre os indivíduos” (EDMUNDO; PAULA, 2008, p. 29). O seu uso social deve ter como parâmetro o desenvolvimento das competências e expressões que podem ser abordadas de modo não estruturalizante, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não necessitaria precisamente se basear em uma ideia fixa e sistêmica.

Para o autor, a interação verbal é um campo concreto de constituição e formação do aprendizado linguístico-comunicativo, pois,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Em nossa prática de estágio, a língua estrangeira era enxergada pelos alunos, num primeiromomento, como algo abstrato e difícil, talvez até inalcançável. O nosso desafio foi ressignificar às suas concepções em relação à língua de aprendizagem (a LF) tornando-a acessível utilizando para isto, uma perspectiva lúdica. O nosso propósito era mediar às suas percepções acerca da presença do francês em nosso cotidiano através de palavras que integrariam as relações dialéticas de seus pensamentos e as discussões dentro e fora da sala de aula.

Um dos fatores que nos fez pensar o aprendizado linguístico-comunicativo no ensino do FLE tornando-o um aspecto menos abstrato para os alunos, foi entender que a língua e a linguagem se caracterizam como agentes sociais de comunicação que objetivam conectar indivíduos através do processo de interação. Esta forma de aquisição necessitaria, segundo Vygotsky (2008), de uma mediação para a sua materialização.

O termo linguagem é empregado nesta pesquisa como, “[...] a capacidade própria ao homem de se comunicar por meio de signos verbais. Utilizada por um grupo social determinado, ela se constitui em milhares de línguas no mundo” (CUQ, 2003, p.147 – tradução nossa). Ao pensarmos na linguagem na concepção de ensino-aprendizagem de uma LE, consideramos a visão de um modelo mediador aliado a este processo. Desse modo, criam-se vínculos de motivação que podem fazer surgir a participação no sentido interacional do discurso. Nesta conjuntura, é interessante analisarmos a LE enquanto um elemento de reestrutura “múltipla que repercute em diferentes domínios da nossa mente”, (LEFFA, 2016, p. 08).

E sobre isso, Leffa aponta que aprender uma LE repercute de modo divergente em nossa mente, uma vez que existe o domínio cognitivo local onde “as relações que tranquilamente acreditávamos existir entre frases e o mundo, deixam de existir” (LEFFA, 2016, p. 08). Com isso, o autor exemplifica este conceito da seguinte forma: “se em português dizemos “bom dia” antes do almoço e “boa tarde” depois, temos que aprender que em francês se diz “bom dia” de manhã e de tarde” (LEFFA, 2016, p. 08). Nesse momento ocorre, segundo o autor, o estranhamento que consegue movimentar a nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social.

Podemos considerar que no processo de aprendizagem da LE, a criança - a depender de sua idade- não faça esse exercício de reflexão profunda em relação ao domínio cognitivo da língua alvo, o que pouco provavelmente poderia lhe causar o estranhamento apontado por Leffa (2016, p.08).

Para crianças que são expostas ao ensino de uma língua estrangeira desde cedo, há de acordo com os estudos da Neurolinguística, um maior potencial para a sua aquisição, sem que ocorra questionamentos relacionados ao seu uso, uma vez que para muitos teóricos, o período mais importante no tocante ao desenvolvimento humano se situa entre o nascimento e o oitavo ano de vida da criança. Além disso, algumas crianças contam com a facilidade de exposição de suas ideias e sua autenticidade por serem espontâneas estando em grande maioria, livres de bloqueios. Mesmo os mais tímidos, “[...] logo se desarmam frente às atividades lúdicas que os conquistam para a expressão pessoal e

permitem a tomada de fala sem constrangimentos” (JACOBY, 2010, p. 18).

O ensino-aprendizagem de língua estrangeira ocorre de forma mais espontânea entre as crianças porque, segundo Ferrari (2002, p. 121), elas não têm internalizado muitos conceitos sintáticos e morfológicos da LM e talvez esse quesito possa influenciar numa aprendizagem mais rápida e em um desempenho mais ágil para compreender e utilizar a língua alvo.

Há dentro dos estudos da neurolinguística o consenso de que ocorrem mudanças biológicas no cérebro humano no período da puberdade, desse modo, existe uma idade oportuna para a aquisição da linguagem que seria nos primeiros dez anos de vida da criança. “Nesse período, o cérebro apresenta o seu ponto máximo de plasticidade, sendo que, após a puberdade, o órgão perderia essa característica e os hemisférios esquerdo e direito passariam a funcionar separadamente” (FERRARI, 2002, p. 113).

Em termos de aquisição, a idade da criança é um fator importante para a aprendizagem da LE da infância até a pré-adolescência, de modo que ela se torna um aspecto facilitador deste processo. De acordo com Dabène (1991, p. 58) até os doze anos, a capacidade de imitação e memorização estão no seu mais alto grau, sem citar a facilidade de assimilação do aparelho fonador a outros sistemas fonético-fonológicos. Quanto antes ocorrer a aprendizagem de uma LE, melhor será para a criança, pois cria-se um elo de intimidade com a língua alvo e assim, ao longo dos anos de estudo, o aprendente ganha confiança e autonomia no que tange o seu potencial linguístico.

Com efeito, seria de importante relevância a discussão para a possível adoção do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas de educação infantil e ensino fundamental I. Ao analisarmos os diferentes documentos acerca dessa temática vimos que eles (LDB, BNCC entre outros) não abarcam a institucionalização do ensino público para estes níveis, mesmo existindo inúmeros estudos que comprovam que a aprendizagem da LE quando adotada nas salas de aulas dos anos iniciais apresenta ganhos no desempenho real das competências fonológicas e na aplicação das regras morfológicas e sintáticas voltadas para o ato comunicativo.

Cada criança traz em si a sua singularidade, o seu modo de acolher e apreender aquilo ao qual está exposta. Durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira algumas apresentam timidez no que concerne à aquisição desse novo idioma, em contrapartida, esse retraimento pode ser quebrado a partir da metodologia adotada pelo professor/professora que pode estar trabalhando com procedimentos que auxiliem nesta causa. No entanto, faz-se necessário identificar os processos de desenvolvimento infantil, tendo em vista que eles apontam elementos em seus estudos que podem servir de mecanismos de produção para a aplicação de metodologias que visem um melhor aproveitamento da aprendizagem de uma língua.

As informações aqui versadas, tratam acerca do ensino do FLE e do desenvolvimento infantil considerando a aquisição da LF por crianças de nove a dez anos no contexto de ensino remoto emergencial de uma escola pública. Levantamos algumas características específicas das fases de desenvolvimento da criança à luz da teoria de Piaget e, identificamos ao longo deste tópico, em que nível o público ao qual realizamos a prática de Estágio Supervisionado Remoto se encontra. Explanamos, também, acerca da importância desse conhecimento para o ensino de uma LE. Segundo Piaget (1976), o primeiro nível de desenvolvimento da criança vai do seu nascimento até o segundo ano de vida. Nesse estágio, nomeado Sensório Motor, a criança explora o mundo a partir da sua habilidade sensorial. O segundo estágio é o Pré-operatório, tem seu início por volta dos dois anos, rescindindo aos sete. Conforme explica Jacoby (2010, p. 19), este período do desenvolvimento é marcado pelo nascimento da linguagem de modo que a criança se torna capaz de pensar de forma simbólica e assim representa os objetos e as pessoas à sua volta por meio de palavras e símbolos.

Dos sete aos onze anos, temos o estágio Operatório Concreto, momento em que a criança realiza mentalmente representações internas, “torna-se capaz de absorver a opinião alheia, de cooperar e descentralizar suas ações”, (JACOBY, 2010, p. 19). No campo da aprendizagem ela é apta a realizar raciocínios lógicos, operações matemáticas pouco complexas e usar os



números. Para a execução de tais atividades, ela precisa de situações concretas para melhor desenvolver as suas habilidades.

O próximo estágio é o Operatório Formal, que corresponde ao momento em que o adolescente com idade de doze anos inicia o processo de criação de hipóteses e deduções. Segundo Piaget, (1999, p. 59), “O pensamento formal, é, portanto, “hipotético-dedutivo”, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses não somente através de uma observação real. Suas conclusões são válidas, mesmo independentemente da realidade de fato, sendo por isto que esta forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mental muito maiores que o pensamento concreto”.

Para Jacoby (2010, p. 19-20), “Nessa fase, as operações formais se concretizam de forma que a criança desenvolve habilidades para combinar ideias e para criar sistemas com o intuito de resolver problemas no lugar de buscar apenas soluções imediatas como fazia anteriormente”. É após esse processo que o adolescente se torna habilitado a fazer abstrações empregando a lógica formal, (Ibid. 20). O desenvolvimento do pensamento e a aquisição da linguagem perpassam por todas as fases aqui descritas, tendo origem a partir do nascimento e se desenvolvendo ao longo da vida. O meio onde a criança se desenvolve contribui para a construção de seus conhecimentos, visto que é na relação sujeito-objeto que a criança inicia o seu processo de descoberta agindo no mundo e o transformando. A linguagem é abordada nesse sistema enquanto um “objeto do mundo infantil e é através de suas experiências com esse objeto que a criança desenvolve e elabora infinitos processos cognitivos, como a comparação, a combinação e a transformação de conhecimentos”, (JACOBY, 2010, p. 20).

Ao apresentarmos a língua francesa para as turmas do 4º ano refletimos na concepção da teoria do desenvolvimento com o intuito de adotarmos uma metodologia que pudesse mediar o nosso fazer pedagógico, neste intento, foi necessário adaptar a forma de abordagem de conteúdos, adequá-los à realidade dos alunos para que eles pudessem “se apropriar do novo objeto por meio das operações mentais de que dispõe na sua idade”, (JACOBY, 2010, p. 20).

Para tanto, o foco principal de nosso trabalho na construção do conhecimento da língua e cultura francesa teve como proposta

de atividades integrar as cinco habilidades caracterizadas por: compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, e competência intercultural. Metodologicamente, ao combinarmos essas habilidades, viabilizamos o principal propósito do ensino da LE conferir ao aluno a competência comunicativa na língua alvo, pois é ela que se amplifica a partir do processo de ensino e isso os aproxima de situações comunicacionais reais. Para o seu desenvolvimento, utilizamos a prática lúdica com o intuito de permear um ensino- aprendizagem do FLE para crianças mais aprofundado, divertido e significativo.

Ensinar a língua e cultura francesa para crianças pode se constituir em um mecanismo de um todo contínuo que visa desenvolver integralmente a percepção do outro e de si mesmo. Este ato educativo, quando bem trabalhado, pode levar a criança a “[...] se conscientizar que vive num mundo onde a coexistência de um grande número de línguas permite a comunicação humana que a aprendizagem do Francês fará sentido. E também porque ela descobrirá que a língua que ela fala desde o seu nascimento” (VANTHIER, 2009, p. 43). e “o Francês que está aprendendo fazem parte da humanidade comum; ela poderá, assim, aprender a abrir o ângulo do seu olhar, a considerar outras formas de fazer e de existir, a reconhecer que as diferenças não são categorizáveis em bem ou mal”. (VANTHIER, 2009, p. 43).

Outros teóricos retomam essa ideia tendo em consideração que o aprendizado do Francês é um caminhar em direção “a um novo *saber – ser*, é desenvolver a compreensão de que o outro é ao mesmo tempo” “diferente e igual a mim mesmo”, (GROUX; PORCHER, 1998). Não obstante, o aprendizado da língua francesa tem como um de seus objetivos principais levar o aluno a conhecer e exercitar a alteridade e o olhar “benevolente a respeito do outro”, (PORCHER, 1998). O ensino-aprendizagem nesta perspectiva visa romper com os julgamentos de valor nos quais as crianças aprendem através das vivências cotidianas.

Para Rochebois (2013, p. 289), a ação de fragmentar os julgamentos do meio social da criança demanda uma proposta metodológica que contribui para uma cultura de respeito e empatia. A fragmentação pode ser entendida como o *encaminhamento* - com a função de orientar o jovem estudante à tolerância sendo

“fundamental na sua função educativa no respeito às diferenças que desenvolvemos na escola maternal, elementar: diferenças físicas, cognitivas e/ou culturais das crianças”. (ROCHEBOIS, 2013, p. 289).

A noção de fragmentação pode ocorrer durante o processo de ensino-aprendizagem da LE a partir da abordagem adotada pelo professor. Nesse percurso, observamos o funcionamento das línguas e comportamentos culturais através dos meios de expressões existentes entre a língua materna e outras línguas de aprendizagem, chama-se para isso, metalinguística, cujo desenvolvimento se dá a partir de uma sensibilização reflexiva tendo como base a sua LM. Este termo implica na percepção do funcionamento da LM que favorece o entrecruzamento com as atividades de despertar da linguagem (HAWKINS, 1984). Com isso, verifica-se uma abordagem plural das línguas e das culturas a fim de, “promover um crescimento da criança, de seu universo reflexivo, para o despertar de sua consciência metalinguística, sua descentralização de si mesmo e sua percepção quanto a arbitrariedade da língua e de suas culturas” (DABÈNE, 1991).

No universo da sala de aula seria função do professor desenvolver métodos que toquem os parâmetros aqui abordados. Um dos objetivos primordiais de sua atribuição está a contribuição para a “formação de um espírito de tolerância e de respeito desde cedo entre seus alunos e de seus alunos para com as culturas, nacionalidades, costumes, etnias, etc.” (JACOBY, 2010, p. 26). É nesse ambiente em que se constata uma comunicação voltada para as nuances da interculturalidade, sobre essa visão, Chianca (2007, p. 49) aponta que,

[...] qualquer tentativa de comunicação intercultural genuína implica uma abordagem paradoxal, uma vez que pressupõe que a pessoa envolvida reconhece o estrangeiro como semelhante e diferente. Desse modo, reconhecer o outro como diferente é relativizar o seu próprio sistema de valores, e admitir que pode haver outras referências e hábitos do que os seus próprios.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> No original : [...] que tout essai d'une véritable communication interculturelle sous-entend une démarche paradoxale puisqu'elle suppose que celui qui s'y engage reconnaisse à la fois l'étranger comme semblable et comme différent. Et reconnaître l'autre comme différent, c'est relativiser son propre système de valeurs, c'est aussi admettre qu'il puisse exister d'autres motivations, d'autres références, d'autres habitudes que les siennes.

No período de execução das nossas regências na disciplina de Estágio Supervisionado V –língua francesa, trouxemos a literatura como um dos pontos centrais para a fragmentação dos julgamentos sociais, a formação do espírito de tolerância e o respeito para com aquele que é diferente. Para isso, utilizamos histórias: O Pequeno Príncipe (SAINT- EXUPÉRY, 2016), A Bela e a Fera – versão Ebook (BEAUMONT, 2017), As Cores das Emoções (LLENAS, 2014) e Histórias em Quadrinhos construídas nas películas dos slides da aula utilizando as personagens conhecidas pelo público infantil.

Objetivamos proporcionar momentos de discussões e atividades que estimulassem o diálogo e a construção do pensamento hipotético. Com isso, se estabeleceu a criação e o fortalecimento de um olhar questionador baseado na compreensão dos nossos próprios valores socio- histórico-culturais. E desta forma, tentamos levá-los a reconhecer a cultura do outro como um aspecto peculiar daquele povo, enquanto realizavam um exercício de reconhecimento da sua própria identidade cultural.

Neste sentido, é tarefa do professor respeitar o tempo de cada criança no que diz respeito às suas manifestações em termos de consciência linguístico-cultural, tendo em vista que o ensino da língua e cultura francesa não tem um fim pré-definido, ele se desenvolve ao longo do tempo. Neste âmbito, faz-se necessário entender que cada aprendiz apresentará períodos específicos entre a sensibilização até o alcance da competência comunicativa. Mallet (1991) explicita que para que se desenvolva a competência comunicativa das crianças, é indispensável observar o contexto em que elas estão inseridas, se o ambiente for dinâmico e discursivo é provável que os alunos desenvolvam a competência comunicativa sem grandes esforços.

É ainda papel do professor despertar o interesse dos alunos a partir da abordagem comunicativa no ensino do FLE para o público infantil. Isso requer um contexto situado em um ambiente cultural e socialmente interativo em que as trocas conversacionais, mesmo que em LM, possam ser mais importantes do que, por exemplo, o ensino do vocabulário ou da gramática.

No cerne da nossa prática de estágio, a abordagem lúdica foi utilizada visando desenvolver a competência comunicativa

incorporada a uma comunicação espontânea. Portanto, os diálogos entre nós e os alunos se davam em língua materna no momento das explicações e ao retirar dúvidas acerca dos conteúdos. A sua utilização era uma estratégia para que todos os alunos pudessem se sentir à vontade em participar e interagir.

A nossa proposta a seguir é trazer a experiência prática dentro de uma perspectiva lúdica vivenciada a partir do Estágio Supervisionado Remoto em língua francesa e como resultado, preconizamos uma reflexão em que possamos considerar o lúdico como um meio eficaz para a aprendizagem das competências essenciais no conhecimento desta língua-cultura nas perspectivas aqui abordadas e no contexto do Ensino Remoto ou presencial.

## **CAPÍTULO 3**

### **RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA E CULTURA FRANCESA**

As metodologias de ensino estão a cada ano passando por diferentes modificações exigidas pela sociedade e comunidade escolar<sup>6</sup>. Assim sendo, “estas modificações podem vir por meio de técnicas de ensino mais atualizadas, ou através das novas tecnologias que vêm dominando todas as áreas”<sup>7</sup>. Pensando nessa proposição, traremos relatos construídos a partir da nossa experiência com as regências de aulas com duas turmas do 4º ano da primeira fase do Ensino Fundamental. Para a elaboração das atividades tivemos como foco o ensino inserido em práticas lúdicas para alcançarmos o desenvolvimento da interação, da comunicação e da motivação dos alunos em permanência e participação interativa nas aulas remotas.

#### **O Que São Práticas Lúdicas?**

Ao tratarmos de práticas lúdicas no ensino de LE, precisamos situar a sua definição abordada nesta pesquisa. Logo, concebemos as práticas lúdicas como uma ferramenta na qual desenvolve: a criatividade, o conhecimento na língua-cultura alvo e outras expressões. Utiliza-se para isso; os jogos, músicas, histórias, brincadeiras ou outros recursos didáticos com o propósito de ensinar simultaneamente, ao passo que se provoca a interação comunicativa entre o grupo.

As vivências lúdicas tiveram espaço logo no nosso primeiro dia de aula, em 13 de setembro de 2021, quando iniciamos as observações de estágio na Escola de Educação Básica. Os alunos tinham entre nove e dez anos à época e estudavam no 4º do ensino fundamental.

Nesse primeiro momento, acompanhamos a aula da PS no turno da tarde e ao chegarmos na sala de aula do *Google Meet*, ela fez uma dinâmica interativa para que pudéssemos nos apresentar à turma. Essa brincadeira foi uma forma criativa de fazer com que as crianças resgatassem em suas memórias o conhecimento da língua

francesa que aprenderam em uma sensibilização à língua antes de nosso encontro.

Percebemos nesse contato inicial que muitas crianças estavam quietas, tímidas e com as câmeras fechadas e essa brincadeira, reforçando a visão de Vygotsky (1998), trouxe uma atitude humana criadora na qual construiu interações e conseguiu produzir novas formas de relação conosco, utilizando a LF como instrumento mediador real.

Estivemos em outras oportunidades observando as aulas do 4º ano do turno da manhã. Após o período de observação, demos início às regências das aulas que começaram no dia 24 do referidomês. Em nosso primeiro encontro na regência apresentamos os slides da aula e fomos resgatando dos alunos palavras e/ou frases das quais eles já tinham conhecimento na língua francesa.

Questionamos sobre quais vocábulos eles conheciam em LF. Muitos comentaram as saudações, como: *bonjour* (bom dia), *ça va* (tudo bem), *salut* (oi/olá) e os nomes de alguns animais. Esse primeiro diálogo com as turmas nos fez entender que estaríamos trabalhando com crianças participativas e que gostam de questionar e conhecer sobre aquilo que aprendem. Dito isto, nessa primeira aula-regência, fizemos uma sondagem para conhecê-los e podermos analisar através de seus gostos quais recursos didáticos iríamos utilizar ao longo do desenvolvimento das aulas.

Os alunos apontaram que gostariam de aprender o francês com o uso de jogos, sendo assim decidimos trazê-los como parte dos nossos materiais pedagógicos. Os jogos educacionais, também conhecidos como jogos pedagógicos, são aqueles fabricados tendo como seu objetivo proporcionar ao educando determinados conhecimentos/aprendizagens (CUNHA, 2005).

O lugar de importância que o jogo ocupa nos espaços escolares vem estimular “o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula o indivíduo a observar as pessoas e as coisas do ambiente em que vive,” (TEZANI, 2006, p. 01). Além do uso dos jogos, outros recursos também foram elaborados a partir de seus interesses e esses elementos nos deram a base inicial para que o lúdico ganhasse espaço em nosso contexto.

Conforme Cuq (2013, p. 161 – tradução nossa), a atividade lúdica pode ser definida como uma aprendizagem:

[...] guiada por regras de jogo e realizada pelo prazer que ela proporciona. Ela permite uma comunicação entre os participantes (coleta informações, resolução de problemas, competição, criatividade, tomada de decisões, etc.). É orientada sob um objetivo de aprendizagem, permitindo aos aprendentes a utilização de maneira colaborativa e criativa, do conjunto de seus recursos verbais e comunicativos<sup>8</sup>.

Alguns autores e professores de educação básica apontam o uso das práticas lúdicas como um meio que não deve ser visto apenas como diversão, pois a sua contribuição implica em facilitar a aprendizagem “o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaborando para uma boa saúde mental, preparando um estado interior fértil, facilitando a comunicação, expressão e construção do conhecimento”, (NEGREIROS et. al. 2014, p. 04).

Para Vygotsky (1998), a criança desenvolve a sua capacidade simbólica a partir do brincar. Neste sentido, o brincar é uma ação importante e natural da criança, ele favorece o estímulo a condutas espontâneas. É por meio dos jogos e das brincadeiras que as crianças têm a oportunidade de se conhecer e constituir-se social e afetivamente (VYGOTSKY, 1998).

Portanto, há nesse entremeio o “incentivo à criatividade, autoconfiança e autonomia, promovendo o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”, (ALMEIDA et. al., 2021). Concebemos a prática lúdica como uma estratégia que traz para o ensino do francês a oportunidade de trabalhar a competência comunicativa que favorece ao nosso contexto;

[...] um certo equilíbrio psicológico pessoal e interpessoal e conseqüentemente uma certa harmonia do grupo favorecem um clima de entendimento e nos permitem trabalhar num clima mais positivo e mais à vontade. Para isso devemos retirar as nossas atividades pedagógicas dos jogos, na música, no teatro... E é assim que as aulas se tornam, pouco a pouco, momento de descontração e de prazer. É preciso surpreender quase que diariamente os alunos no intuito de motivá-los e de evitar que suas dificuldades quotidianas sociais e econômicas lhes obriguem a abandonar as aulas de francês. É necessário, então, que esses jovens alunos passem a soleira da sala com uma



expectativa positiva e descubram o prazer de aprender (CHIANCA, 1999, p. 66-67).

O professor que utiliza desses instrumentos promove um maior engajamento dos alunos, motivando a sua permanência em sala de aula mesmo diante das dificuldades de seu cotidiano. Em nossa vivência no estágio supervisionado remoto emergencial, tivemos muitos relatos de alunos que por falta de recursos financeiros dividiam o mesmo aparelho celular ou computador com os irmãos os impossibilitando de chegarem às nossas aulas no horário combinado, porém esses mesmos alunos sempre foram assíduos e participativos.

Ao incorporar o lúdico nas aulas de LF de modo direcionado e com fim pedagógico, criamos uma atmosfera que oportunizou a interação entre objeto-cultura por meio de diferentes recursos, além de promover a aprendizagem significativa, trazendo conteúdos e atividades que possam conduzir o aprendizado, de modo que possamos desfrutar de momentos discursivos dentro de qualquer contexto de ensino.

O planejamento é de acordo com Santos e Souza (2019), “[...] um processo de busca de equilíbrio entre os meios e o fim, entre recursos e objetivos, visando melhorar o funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas”. De modo mais específico, o ato de planejar quando voltado para sala aula pode estar associado a; preparo, previsão, organização e avaliação. Esses elementos quando unidos em uma ação reflexiva possibilitam um movimento constante em que observamos se o que foi delineado foi de fato alcançado, ainda que nesse vai e vem contínuo possamos ponderar os nossos “erros” e “acertos”.

Durante o Estágio Supervisionado na Escola de Educação Básica, os períodos reservados para os planejamentos eram compartilhados, assim como as dez regências ministradas na sala de aula do Google Meet que aconteciam todas as sextas-feiras. Participavam das reuniões, a professora supervisora da turma e nós, alunos em formação do curso de Letras.

Nesta ocasião, dialogávamos sobre as perspectivas a serem utilizadas, bem como a recepção dos alunos diante de um novo conteúdo, ou até mesmo, das atividades para casa pouco realizadas por eles e que inclusive eram motivos de conversas tanto de nossa

parte quanto da PS. Considerávamos aspectos no que diz respeito ao empenho, participação e as formas estratégicas para que eles pudessem abrir as câmeras sem que fosse solicitado de maneira direta. Tudo isso era discutido e passava por uma profunda análise para podermos traçar o melhor caminho para atingir os objetivos propostos em cada plano de aula.

Esses encontros de planejamentos não eram apenas reservados para traçarmos os conteúdos, métodos ou abordagens, mas realizávamos uma autoavaliação em relação aos nossos anseios, expectativas e desenvoltura com os acontecimentos, falas e posturas dos alunos em sala de aula. Acreditamos que este tipo de análise seja um importante aspecto para o desenvolvimento da nossa prática. Com isto, designamos uma hora ou uma hora e meia de planejamento em que também refletíamos sobre o nosso desempenho em relação aos conteúdos e às ações concernentes ao nosso exercício enquanto professores de Língua Francesa.

Ao percebermos que os alunos respondiam positivamente às aulas e às atividades propostas, entendemos que tomamos o caminho certo, visto que o engajamento e motivação em participarem, estando conosco todas as sextas-feiras à tarde, era algo significativo. Quanto ao envolvimento linguístico diante das atividades propostas, o escopo era desenvolver uma prática espontânea para que os atos comunicativos decorressem de seus interesses e envolvimento em cada atividade interacional.

Vale ressaltar que a PS nos orientou com comentários que vieram auxiliar a nossa metodologia. A sua intenção foi de garantir uma maior e melhor participação dos alunos que eram mais tímidos e que geralmente não participavam, mas que estavam presentes em todos os encontros. Ela nos deu dicas valiosas de como poderíamos fazer para estimulá-los e comentou que os jogos e a maneira como conduzíamos as discussões era uma oportunidade para explorar essas participações.

No âmbito do processo avaliativo das competências dos alunos, consideramos relevante seguir a concepção de Tchakarova (2000), na qual afirma que “a avaliação das competências durante o período de sensibilização e no ensino de francês para crianças deveria ter caráter exclusivamente formativo”. Tendo como base o entendimento de Luckesi (1995, p. 28), temos a avaliação

educacional e a avaliação da aprendizagem escolar caracterizadas como “meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam [...]”, e se traduz em um modelo de prática pedagógica.

Dentro desta visão, a avaliação pode ser concebida em todo o processo de ensino- aprendizagem, com este propósito, adotamos em nossos planos de aula a avaliação formativa que tem como principal função,

[...] informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las, proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT’ANNA, 2001, p. 34).

Além de realizarmos as avaliações, discutíamos acerca dos materiais didáticos que construíamos com recursos diversos, a depender de cada demanda pensada para a concretização das aulas. Usávamos alguns sites de jogos on-line, como o *WordWall* e o *Flippity*. Trouxemos para este contexto de aula remota atividades nas plataformas *Padlet* e *Google Docs*. Para integrarmos algumas delas aos assuntos apresentados pela professora supervisora, realizamos produções textuais e várias discussões que abordavam alguns conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

Para o desenvolvimento dessa prática, trabalhamos com diferentes gêneros textuais e literário, contamos histórias em LF; *O Pequeno Príncipe* (SAINT- EXUPÉRY, 2016), *A Bela e a Fera* – versão Ebook (BEAUMONT, 2017), *As Cores das Emoções* (LLENAS, 2014) e *Histórias em Quadrinhos*. Nesses momentos, realizávamos a leitura coletiva e a interpretação e em seguida sugeríamos as atividades de produção textual que se desenvolveram tanto em LM quanto em LF.

Um gênero textual muito solicitado e apreciado pelos alunos foi a receita culinária. Para essa aula realizamos uma exposição culinária de crepes que consistiu em apresentar o gênero textual, suas características e a origem por trás da história de confecção dos crepes. Para a sua realização, utilizamos utensílios domésticos e ingredientes de preparação da receita.

Trouxemos em uma das aulas uma música como material didático pedagógico, a canção abordada foi *Je suis Brasileiro* (ALCÂNTARA, 2015)<sup>10</sup> interpretada pela banda paraibana Os Gonzagas<sup>11</sup>. Essa aula teve como temática: Eu e a Língua Francesa, apresentamos textos conceituais sobre estrangeirismo e galicismo, sendo assim, objetivamos aproximar vocábulos de origem francesa utilizados em nosso dia a dia e levantamos hipóteses acerca da concepção deles.

A nossa produção de materiais didáticos se pautou em slides (utilizados em todas as aulas), jogos pedagógicos on-line, tais como; palavras-cruzadas, jogo da memória, jogo da roleta, associação de palavras e preenchimento de lacunas em frases, entre outros. Eram jogos variados e direcionados para cada conteúdo. As atividades on-line nas plataformas do *Google Docs* e *Padlet*, se davam coletivamente e a execução de cada uma delas pôde ser acompanhada remotamente.

Já as produções em língua portuguesa, como, por exemplo; a confecção de uma carta e a escrita de uma frase com uma ilustração<sup>12</sup> sobre o que acharam das nossas aulas, foram passadas para casa, no entanto, poucos alunos realizavam as tarefas. Do mesmo modo acontecia com as outras disciplinas, a PS nos relatou ser comum os alunos não realizarem as atividades de casa. Contudo, estimulávamos para que eles as realizassem, uma vez que contribuiria para o desempenho de cada um nessa fase de desenvolvimento da linguagem escrita.

Selecionamos três aulas das dez regências aplicadas no contexto do estágio remoto às turmas do 4º ano do ensino fundamental (anos iniciais). Através dos relatos de nossa experiência apresentamos possíveis propostas para o trabalho com o lúdico na sala de aula de língua francesa, mas que se aplicam ao ensino de outras línguas em outros contextos de aprendizagens.

No dia 24 de setembro a proposta de aula foi, como já mencionado, conhecer melhor o público alvo, seus interesses, motivações e expectativas em aprenderem a língua e cultura francesa na sala de aula *Google Meet*. Repassamos as informações pertinentes a horário e dia das aulas, bem como informamos acerca dos lembretes<sup>13</sup> passados no grupo escolar da turma no *WhatsApp*, a fim de recordá-los de nossos encontros. Para isso, tivemos o auxílio

da professora supervisora de estágio que criou a ponte entre nós e os alunos.

Neste início, nos surpreendemos com a desenvoltura deles e a empolgação em estarem mais uma vez em contato com a língua francesa. Desejávamos que a motivação pudesse perdurar no decorrer de todos os encontros. Como um modo de “quebrar o gelo” entre nós, trouxemos o modelo de acolhida da PS em que era solicitado a escolha de uma canção pelos alunos, ou ela mesma sugeria e passava o clipe musical no início de cada aula para recebê-los.

A proposta na escolha das canções teve uma ressalva: elas deveriam ser em francês. Para isso, incentivamos os alunos na construção de uma lista de músicas francesas de cantores com diferentes nacionalidades.

Após esse momento inicial, com a apresentação da canção *Je Vais T'aimer*<sup>14</sup> escolhida por uma das alunas, nos apresentamos em francês enquanto íamos explicando como fazerem tanto formalmente, quanto informalmente.

Figura 1- Frases para apresentação formal

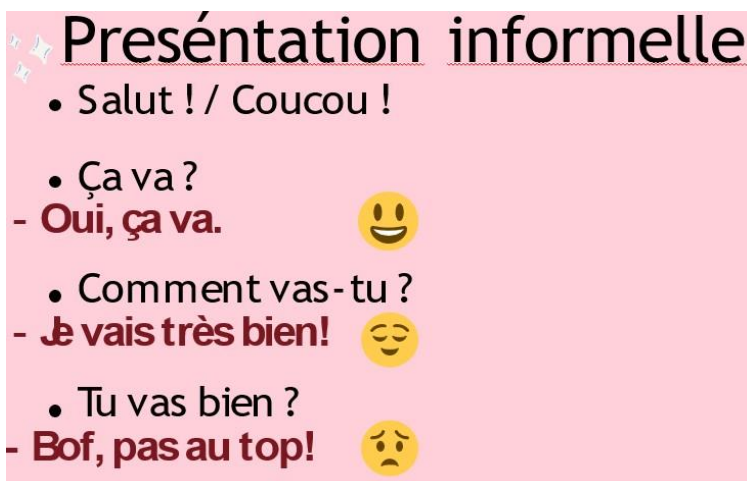
**Présentation Formelle**

- Bonjour ! Bonsoir !
- Comment allez-vous ?
- Vous allez bien ?
 

<b>très bien</b>	-----	
<b>mal</b>	-----	

Fonte: slide usado em aula, arquivo pessoal.

Figura 2- Frases para apresentação informal



**Présentation informelle**

- Salut ! / Coucou !
- Ça va ?
  - **Oui, ça va.** 😊
- Comment vas-tu ?
  - **Je vais très bien!** 😊
- Tu vas bien ?
  - **Bof, pas au top!** 😞

Fonte: slide usado em aula, arquivo pessoal.

No momento das apresentações, eles foram entrevistados e responderam oralmente algumas questões sobre o que gostariam de conhecer e o que os motivavam a aprender a LF. A maioria relatou serem incentivados a participarem das aulas pelas mães, eles afirmaram que gostariam de aprender o francês através de jogos, com o uso de músicas, receitas e histórias. Além disso, demonstraram muito interesse em conhecer os animais em língua francesa e outros aspectos do vocabulário de nosso cotidiano.

Quanto ao questionamento sobre a motivação de aprenderem uma língua estrangeira, alguns disseram acharem o francês interessante, outros disseram gostar de aprender outras línguas e um dos alunos acredita que aprender francês é importante para conhecer “coisas diferentes” e que adoraria um dia poder falar francês fluentemente. Essa sondagem nos abriu caminhos para a elaboração dos demais planejamentos, pois a pretensão foi delinear todo o cronograma de aulas a partir desse diagnóstico.

Como apresentado neste tópico, a nossa primeira regência versou sobre o tema *Les Salutations* (As saudações). Apresentamos os slides e desejamos as boas-vindas a todos. Em seguida, demos início ao conteúdo que possibilitou um diálogo acerca de quais

palavras eles utilizam para saudar os amigos, vizinhos, professora e outras pessoas que eles encontram na rua ou em outros ambientes. Alguns participaram respondendo que usavam “bom dia”, “oi”, “olá”, “boa tarde...” Nesse momento, explicamos que em francês também usamos as saudações, mas algumas têm particularidades diferentes das nossas, como no caso da palavra *bonjour* que pode ser usada em qualquer hora do dia.

Figura 3 - Algumas saudações em francês



Fonte: slide usado em aula, arquivo pessoal

Foi solicitado que eles participassem de um *jeu de rôle*<sup>15</sup> em que eles falariam reciprocamente em francês uma saudação, o seu nome e a idade, utilizando duas frases como guias. Os deixamos à vontade para que pudessem escolher a quem eles iriam se apresentar. Após esse momento, foi questionado o que eles sabiam sobre Histórias em Quadrinhos, dialogamos sobre o assunto e em seguida, apresentamos uma HQ curta da Turma da Mônica (SOUZA, 2013) que ilustrava a nossa explicação sobre o conteúdo da aula. O propósito de usarmos uma película da Turma da Mônica foi com o intuito de aproximarmos as discussões para aquilo que já faz parte do cotidiano dos alunos.

Figura 4 - HQ Turma da Mônica



Fonte: Slides usado em aula, arquivo pessoal.

Encontramos no gênero Histórias em Quadrinhos um recurso favorável para trabalharmos o *jeu de rôle* em sala de aula utilizando as personagens com as quais os alunos se identificavam e isso trouxe incentivo e empolgação às turmas. Para desenvolver essa atividade, montamos as HQs com frases já estudadas por eles e dividimos cada quadrinho em sete imagens das quais os alunos se dividiram a partir das personagens para dar início ao jogo teatral. De acordo com Cuq (2013, p. 142 – tradução nossa), o *jeu de rôle* pode ser considerado um evento de comunicação interativa em que dois ou mais participantes encenam um papel para desenvolver suas competências comunicativas [...].

Figura 5 - Película HQ diálogo entre Haru e Baron



Fonte: Slides usado em aula, arquivo pessoal.



Em alguns momentos percebemos que os alunos se confundiam na pronúncia de algumas palavras, então, sem corrigi-los explicitamente, nós fazíamos a cena repetindo as frases vagarosamente para que eles pudessem aprender a pronunciá-las. Esse momento foi divertido para todos: eles interagiram entre si e relataram se divertir com a atividade proposta e com a aula. Para fixar o conteúdo, fizemos um jogo da memória na plataforma *Wordwall* e solicitamos que eles revisassem o conteúdo assistindo a um vídeo na plataforma do *Youtube* (no horário livre) intitulado de *Les Salutations et les Formules de Politesse*<sup>16</sup>.

Iniciamos a aula apresentando uma canção proposta por uma aluna chamada *Tutu* interpretada por Alma Zarza (ECHEVERY; CAPÓ, 2019), em seguida, apresentamos uma canção em francês que seria uma ‘pista’ do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, *Le Festin* (na voz da cantora Camille) com a animação da película *Ratatouille*. Após escutarmos a música e assistirmos ao vídeo, questionamos acerca de qual seria o tema da aula e fizemos alguns apontamentos sobre a canção. Muitos alunos se anteciparam dizendo que “veríamos uma receita de comida”. Eles estavam certos quanto aos palpites, inclusive um deles disse que ia montar um livro de culinária com esta receita e outras que aprendesse durante as nossas aulas. Achamos a ideia/sugestão muito interessante. Para essa aula a proposta foi pensar em uma data comemorativa importante para o contexto histórico-cultural dos franceses. E, a partir desse passo, pudemos trabalhar o gênero textual receita, trazendo as características dele e dando ênfase à pronúncia de algumas palavras. Decidimos então pela apresentação de *La Fête de La Chandeleur*<sup>17</sup> que conhecemos a partir de um filme (*Être et Avoir* dirigido por Nicolas Philibert) apresentado em outra disciplina de estágio, Estágio Supervisionado VII.

Esta festa corresponde a um evento religioso que remonta ao momento em que Jesus foi apresentado no Templo. Mas a sua verdadeira origem ocorreu bem antes de seu nascimento, sendo considerada uma festa pagã. A sua característica principal é a produção de crepes que simbolicamente remete ao Sol – elemento dourado que trouxe luz ao mundo, ou seja, para os cristãos essa relação simboliza a vinda de Jesus à Terra.

O contexto da história que deu origem à festa e também à receita foi apresentado através de vários questionamentos para os alunos. Tentamos situar alguns elementos culturais franceses existentes fortemente em nossa cultura, como, por exemplo, o ato de fazermos procissões religiosas homenageando os santos da igreja católica, que possivelmente nasceu com os Celtas e antigos Romanos e chegou ao Brasil através dos europeus no período de colonização de nosso país. Essa prática estava atrelada ao processo de catequização dos povos originários que aqui viviam. Como ressalta Ribeiro, 2009, “Os pressupostos da catequese e civilização integravam o projeto político-religioso do Estado como condição para a conquista, na formação e manutenção do Império português e não como uma consequência.”

Em sua origem, a comemoração desta festa tem uma forte relação com a chegada do Sol, ou seja, o fim do inverno. A população costumava caminhar nas ruas de Roma carregando velas e cantando em coro para homenagear o Deus Pan. Ao criarmos essa ligação com a nossa cultura, abrimos espaço para que o ato educativo pudesse ser constituído através da oralidade e com isso, criamos uma situação propícia e essencial ao desenvolvimento da comunicação (CHIANCA, 2007, p. 88). Nos slides apresentados nesta aula, podemos conferir através das ilustrações como se dava esse processo histórico-cultural, tanto a partir da narração, como das imagens, que serviram para enriquecer a nossa narrativa sobre os fatos abordados.

Figura 6 - Slide com tópicos sobre a origem da festa das Candelárias



Fonte: Slide usado em aula, arquivo pessoal.

Ao resgatarmos acerca das manifestações culturais-religiosas conhecidas pelos alunos através da figura abaixo, pudemos proporcionar às crianças a conscientização de que existe em nosso meio uma diversidade de fazeres culturais que permite uma “[...] (re)descoberta da sua própria identidade cultural [...]”<sup>18</sup> (CHIANCA, 2002, p. 55 – tradução nossa). Quando questionados sobre o ato de fazermos procissões em homenagem aos santos da igreja católica, muitos disseram não conhecer ou não participar, mesmo alguns se autodeclarando católicos. Então foi sugerido que eles conversassem com as pessoas da família acerca das manifestações religiosas que os pais ou familiares conhecem e trouxessem informações a respeito.

Figura 7 - Ilustração de cortejo religioso



Fonte: Slide usado em aula, arquivo pessoal.

Esta aula para eles foi um misto de euforia e curiosidade. Eles questionavam bastante, sobretudo no momento em que conduzimos a aula para um viés mais prático e iniciamos a receita. Para a realização desse segundo passo da nossa aula, utilizamos vários recursos e o espaço da cozinha nos deu o suporte para fazermos a receita culinária do crepe francês. Os recursos foram: utensílios de cozinha, ingredientes para crepe francês, câmera para a filmagem da receita, entre outros materiais. No momento em que souberam que faríamos a receita na hora da aula, os alunos ficaram encantados, disseram não acreditar que iríamos fazer crepes através

do Google Meet e por diversas vezes relataram estar surpresos com a execução da receita de crepe na aula.

Na figura 8, vemos os ingredientes usados na receita. Foi solicitado que eles escrevessem em seus cadernos ou em uma folha todos os ingredientes em língua francesa para posteriormente realizarem a receita em suas casas com ajuda de um adulto.

Figura 8 - Ingredientes da receita



Fonte: Slide usado em aula, arquivo pessoal.

Um dos alunos afirmou pretender traduzir todas as palavras para o português, mas ao iniciarmos a leitura dos ingredientes ele percebeu que conseguiu identificá-los sem nenhuma dificuldade. Alguns diziam ir fazer a receita para o almoço de domingo que iam pedir ajuda a um adulto para assar o crepe na *poêle* (frigideira), outros informaram preferirem crepe doce... Este fazer lúdico nos trouxe a base para a construção de novos diálogos e enriquecimento do vocabulário, fazendo com que fossem efetivadas muitas discussões em LM o que incentivou até os alunos menos participativos nas discussões a abrirem as câmeras e dialogarem conosco.

A utilização da língua materna em nossa aula teve papel fundamental na produção de discursos e na interação, uma vez que em nossa concepção, a sua adoção está voltada para a interação e inclusão de todos, mas sobretudo, daqueles que se sentem mais tímidos ao se expressar em LF. Para Chianca (1999, p. 66), a língua materna pode ter o seu lugar na aula de língua estrangeira com o

intuito de desenvolvermos a competência linguística que está atrelada a outros fatores no processo de ensino, tais como: a dimensão emocional, psico- sociológica e a livre expressão linguística.

Finalizamos a aula com uma atividade de escrita<sup>19</sup> na qual eles puderam revisar o processo de construção da receita e em seguida, concluímos recheando os crepes e dialogando para sabermos a avaliação deles em relação à aula. Mencionamos que eles poderiam realizar todo o passo a passo desta receita em casa. No entanto, ressaltamos o cuidado e a atenção que devemos ter ao manusear utensílios cortantes e ao usar o fogão para que não houvesse ocorrência de acidentes na cozinha. Muitos deles afirmaram que fazem ovos fritos sozinhos e ajudam as mães e avós no preparo de pratos.

Iniciamos esta aula com uma canção de acolhida escolhida por um dos alunos chamada *Onécrit sur les murs* (versão Kids United). Em seguida, demos início a uma discussão que versou sobre o uso dos números em nosso cotidiano. Levantamos algumas questões geradoras apresentadas nos slides da aula.

Figura 9 – Slide: os números  
NA SUA OPINIÃO, ONDE NÓS PODEMOS  
ENCONTRAR OS  
**NÚMEROS?**



Fonte: Slide usado em aula, arquivo pessoal.

Outros exemplos de questões foram levantados com o intuito de fazerem os estudantes revisarem alguns conteúdos,

refletirem e discutirem a respeito do uso dos números em nosso cotidiano.

Figura 10 - Onde encontramos os números?



Fonte: slide usado em aula, arquivo pessoal.

Aproveitamos esse momento de conversa para revisarmos as saudações acrescentando nome e idade e com isso, realizamos uma atividade oral de conversação em que os alunos apresentaram brevemente seus nomes e idades.

Figura 11 - O uso dos números para falar a idade

**AGORA É A SUA VEZ!**



COMMENT TU T'APPELLE ?

**JE M'APPELLE** \_\_\_\_\_.

QUEL EST TON ÂGE ?

**J'AI** \_\_\_\_\_ **ANS.**

PHRASE COMPLÈTE :

**JE M'APPELLE** \_\_\_\_\_.

**J'AI** \_\_\_\_\_ **ANS.**

Fonte: slide usado em aula, arquivo pessoal.

Em seguida apresentamos os slides com os números de um a trinta explicamos os conceitos de numeral e número.

Figura 12 - Números de 1 a 30

1 - UN	11 - ONZE	21 - VINGT-ET-UN
2 - DEUX	12 - DOUZE	22 - VINGT DEUX
3 - TROIS	13 - TREIZE	23 - VINGT TROIS
4 - QUATRE	14 - QUATORZE	24 - VINGT QUATRE
5 - CINQ	15 - QUINZE	25 - VINGT CINQ
6 - SIX	16 - SEIZE	26 - VINGT SIX
7 - SEPT	17 - DIX SEPT	27 - VINGT SEPT
8 - HUIT	18 - DIX HUIT	28 - VINGT HUIT
9 - NEUF	19 - DIX NEUF	29 - VINGT NEUF
10 - DIX	20 - VINGT	30 - TRENTE

Fonte: slide, arquivo pessoal.

Ao contarmos os números, íamos pronunciando vagarosamente a fim de que os alunos pudessem compreender a articulação das palavras, assim como a escrita de cada um deles. Para esta aula a atividade proposta foi a realização de um bingo no qual os alunos construíram as suas cartelas manualmente (FIGURA 13) com nove números sortidos entre 1 e 30. Para isto, utilizaram folha de caderno, lápis ou caneta e régua.

Figura 13 - Cartela de Bingo



Fonte: arquivo pessoal.

Para o sorteio numérico, utilizamos um globo de bingo infantil<sup>20</sup>. Nesse instante, íamos sorteando as bolas, ao passo que apresentávamos os números e sua escrita por extenso. A princípio, os alunos se sentiram um pouco confusos quanto à pronúncia de alguns números, percebendo isso, passamos a falar pausadamente e em seguida mostrávamos a escrita. Todos participaram e ficaram ansiosos para saber quem seria o vencedor. O interessante em trazer essa atividade foi perceber o envolvimento dos alunos como algo fundamental para o desenvolvimento dessa estratégia lúdica.

O trabalho de jogos de sorte como o bingo, por exemplo, confere aos aprendentes o desenvolvimento de sua habilidade emocional, pois esses momentos de brincadeira propiciam a externalização de suas angústias e a organização de seus sentimentos, que muitas vezes se tornam imperceptíveis para os adultos, como suscita Winnicott (1979, p. 162), “conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar ideias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados”.

Encerramos esta aula com o ganhador do bingo que segundo os seus amigos relataram, ele é bastante sortudo, pois havia ganhado o jogo em outro momento. Ao finalizar, aproveitamos para fazer uma última atividade de fixação de conteúdo realizando um jogo de associação entre a escrita e os numerais estudados. O modelo desta atividade está disponível em nossa página do *Wordwall*<sup>21</sup>. Nela, os aprendentes puderam relacionar os números com a escrita utilizando a sonoridade (a partir da pronúncia) e resgatando em suas memórias as fichas com os números apresentados por extenso no momento da brincadeira. O jogo norteou o ensino-aprendizagem dos números em LE por meio do bingo e da atividade de associação. Neste âmbito, ao usar dessas práticas lúdicas, buscamos promover aos estudantes uma aprendizagem atrativa para este conteúdo que segundo eles, era “complicado”. Desse modo, percebemos em seu desenvolver a cooperação entre os participantes e o prazer de fazer parte de um ambiente propício à criação e construção desse novo conhecimento. O bingo além de ser um jogo de sorte, conta com a expectativa e a atenção condicionando os alunos a estarem compenetrados no desenrolar da atividade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos momentos iniciais de amadurecimento e formulação sobre a possibilidade desta pesquisa, constatamos que o contexto vivenciado por nós, professores em formação, no período de distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19, trouxe para a nossa experiência enquanto docentes, insegurança e receio.

Com a aproximação das regências de aulas adotadas pela disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado V – Língua Francesa, nos sentimos cheios de dúvidas e com o sentimento de incapacidade (num primeiro momento) de envolver os alunos neste ambiente virtual a ponto de desenvolvermos uma aprendizagem significativa que aliada ao uso do lúdico pudesse proporcionar a interação e participação de todos.

Consideramos, assim, ser importante abordarmos acerca do Estágio Supervisionado Remoto e os caminhos possíveis para a prática do lúdico no ensino de língua e cultura francesa. Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as possibilidades e desdobramentos do uso das práticas lúdicas voltadas para o ensino-aprendizagem do FLE com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I na Escola de Educação Básica da UFPB.

Averiguamos que o objetivo geral foi atendido porque efetivamente o trabalho com práticas lúdicas voltado para o ensino-aprendizagem da língua-cultura francesa no contexto de aulas remotas demonstrou que pode ser um forte aliado ao desenvolvimento das competências comunicativas, trazendo uma ressignificação para o conhecimento da língua e de suas expressões. O objetivo específico inicial analisou o estágio supervisionado conceituando e contextualizando ao ensino remoto emergencial com vistas a observar a formação do Ser docente em Letras Francês. Para atingi-lo, aplicamos no decorrer de nossa escrita, informações que traçaram o perfil da escola- campo de estágio, o público alvo e todo o processo desenvolvido durante as nossas regências de aulas.

O nosso segundo objetivo identificou os processos de desenvolvimento infantil na concepção do ensino de língua estrangeira sob os aspectos culturais e comunicativos, para atingi-lo

recorremos aos estudos de Piaget, bem como autores que tratam da aprendizagem de línguas estrangeiras voltada para as crianças numa abordagem comunicativa. A partir dessa identificação, fez-se necessário levantar algumas críticas acerca da negação do direito de escolha dos alunos de educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais) da escola pública ao não terem uma lei que lhes conceda o acesso ao ensino de língua estrangeira nas instituições públicas de ensino.

O nosso terceiro e último objetivo desenvolveu a conceituação e execução das práticas lúdicas e sua importância enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem por meio de relatos de nossa prática didático-pedagógica na disciplina de Estágio Supervisionado V – Língua Francesa. Durante o trabalho verificamos que a utilização de práticas lúdicas, quando voltada para o ensino-aprendizagem do FLE no ambiente virtual remoto com crianças, proporciona um ambiente rico em construções de conhecimento, bem como, é uma estratégia para estimular o raciocínio através dos jogos ou das outras propostas aqui pautadas.

Diante da metodologia proposta, investigamos os estudos referenciais sobre o lúdico e o ensino de línguas estrangeiras. Apontamos possíveis caminhos para o ensino com práticas lúdicas para crianças. Os dados encaminhados nessa pesquisa foram coletados a partir das nossas vivências de observações e regências didático-pedagógicas na sala de aula do *Google Meet* no trabalho com catorze alunos do 4º ano de uma escola pública vinculada à Universidade Federal da Paraíba. Resgatamos por meio de relatos o modo com o qual trouxemos os conteúdos e as propostas de atividades a fim de incorporar essa experiência ao "fazer concreto" da sala de aula. As limitações encontradas no decorrer da nossa pesquisa foram, primeiramente, encontrar pesquisas referentes a ludicidade no ensino-aprendizagem do FLE no contexto de aulas remotas para aprendentes dos anos iniciais, mais especificamente, para o ensino do francês em escolas públicas brasileiras. Outro aspecto que limitou a ampliação da nossa pesquisa foi o trabalho com apenas uma turma remota devido ao tempo que nos dedicamos a realização do estágio supervisionado. Por isso, nos detemos na possibilidade de estudo com um número pequeno de participantes.

Portanto, recomendamos que a partir desse pontapé inicial possamos direcionar novas análises e novos trabalhos acerca da temática dissertada nesta pesquisa, tendo em vista que a utilização das práticas lúdicas no ensino de língua e cultura desenvolve habilidades e serve como base para um ensino dialógico, capaz de construir relações de respeito, compreensão e empatia, ressignificando, através do uso consciente da língua estrangeira outro modo de enxergar e interpretar os diferentes modos de ser, de se expressar e de ser ouvido (a). Encontramos nos diversos momentos de nossas aulas a necessidade de um “fazer real” em um ambiente virtualmente interativo. Ao final de cada debate e cada ‘desconstrução’ e (re)construção em relação ao posicionamento dos alunos frente às nossas temáticas, tínhamos o sentimento de dever cumprido.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Elizabeth Cristina Ramos da Silva. et. al. **Contribuições do Socio-interacionismo para o Processo de Ensino Aprendizagem**. Repositório Anima Educação, Betim, 2021.
- BAKHTIN, M/VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BANDEIRA, A. P. da Silva; CORREIA, E. S. U. O processo de aprendizagem - mediação e estilo de ensino: uma perspectiva sociointeracionista. **VII Congresso Nacional de Educação**. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Data de acesso: 01 mar.2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Data de acesso: 12 set. 2022.
- BRASIL. **Lei (13. 415/2017) Da Reforma do Ensino Médio**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Data de acesso: 09 abr.2024.
- BRASIL. **Lei (11.788/2008) de Estágio Supervisionado**.
- CHIANCA, Rosalina Maria Sales. *L'interculturel : Découverte de soi-même et de l'autre/ Rosalina Maria Sales Chianca*. João Pessoa : Ideia, 2007.
- CHIANCA, Rosalina Maria Sales. **Intéragir en Langue Étrangère : une affaire socio-culturelle**. MOIRA- Rev. dos Cursos de Pós-graduação em Letras, UFPA. Belém: Editora Universitária UFPA, v. 11.1999. jan/jul. p. 65-84.
- COSTA, Kátia Andréia Silva da. **EAD, Ensino Híbrido e Ensino Remoto Emergencial: perspectivas metodológicas**. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/EaD- Ensino-Hibrido-e-Ensino-Didatico-Emergencial.pdf>. Data de acesso: 28 fev. 2022.
- CUNHA, Nylse Helena Cunha. **Brinquedos, Desafios e Descobertas**. Petrópolis. Ed: Vozes, 2005.
- CUQ, Jean-Pierre (dir). **Dictionnaire de Didactique du Français – Langue Étrangère et Seconde**. Paris : Asdifle, CLÉ International, 2003.

DABÈNE, Louise. **Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage ?** IN : Le français dans le monde : Recherches et applications. N° 10, 1991. P. 55-64.

EDMUNDO, Eliana; PAULA, Dirceu de. **O Ensino de Língua Inglesa Sob a Concepção Dialógica de Língua: que conteúdos privilegiar.** Revista X, Vol. 01, 2008.

FERRARI, Magaly. **A Teoria da Idade Crítica no Aprendizado de Línguas Estrangeiras.**

Revista Letras de Hoje, v. 37 n 02, Porto Alegre, 2002.

FERRAZ, Roselane Duarte.; FERREIRA, Lúcia Gracia. **Estágio Supervisionado no Contexto de Ensino Remoto Emergencial: entre a expectativa e a resignificação.** Revista de Estudos em Educação e Diversidade, v. 2 n. 4, 2021.

GALVINCIO, Amanda Sousa et. al. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica.** Atualização 2017/2018. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/eebas/contents/documentos/ppp-aprovado.pdf>. Data de acesso: 31 mar. 2022.

GROUX, Dominique. « **Des conditions favorables pour un enseignement précoce des langues ?** », L'apprentissage précoce des langues. IN : Résonances. Suisse : Sion, 1999, p. 03.

HAWKINS, R. D. **Language learning strategies: the relationship between L1 operating principles and language transfer in L2 development,** Second language acquisition, Clevedon: British Library, 1984.

LEFFA, Vilson J. **Língua Estrangeira – Ensino e Aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2016. LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo. Editora 34, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

JACOBY, Gabriela. **Ensino de Francês Língua Estrangeira para Crianças: uma reflexão didático- pedagógica.** Porto Alegre, 2010.

MALLET, Bernard. **Personnalité enfantine et apprentissage des langues, une lecture de Vygotsky.** IN : **Le français dans le monde: Recherche et applications,** 1991, p. 80.

MEDINA, A.C.R.; PRUDENTE, P.L.G. **Estágio Supervisionado de Observação: um relato de experiência no curso de licenciatura em educação física.** Porto Alegre: **anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte Porto Alegre.** 2011.

NASCIMENTO, Juliana Ramos do. **Ensino Remoto de Língua Francesa para Crianças: o lúdico como ferramenta de ensino.** Repositório UFPB. v. 01, João Pessoa, 2021.

PORCHER, Louis. Quelques remarques sociologiques pour une formation des enseignants. IN :**Le français dans le monde** : Recherche et applications, 1991, p. 103.

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. **Temas Ambientais como “temas geradores”**: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijer/a/NF53QF3xZhTHWjVVznd57zG/?lang=pt>.

Data de acesso: 01 mai. 2022.

ROCHEBOIS, Christianne Benatti. **Ensinar Uma Língua Estrangeira às Crianças: savoir faire, savoir dire.** Revista C. Humanas, Viçosa, v. 13, n. 2, 2013.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. **Planejamento escolar: um guia da prática docente.** Revista Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de ago. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/planejamento-escolar-um-guia-da-pratica-docente>. Data de acesso: 03 nov. 2022.

TCHAKAROVA, Dorietta. Enseignement precoce : comprendre l’oral. IN : **Le français dans le monde**, nº 309, Paris : CLE INTERNATIONAL, 2000.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos.** Educação em Revista, Marília, 2006. V. 07 n.1/2. p. 1-16.

VANTHIER, Hélène. **L’enseignement aux enfants en classe de langue.** Paris : CLE INTERNATIONAL, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WINNICOTT, D. W. **A Criança e o Seu Mundo.** Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: <https://docplayer.com.br/63502993-A-crianca-e-o-seu-mundo.html>. Acesso: 23 mar. 2022.

## APÊNDICE A

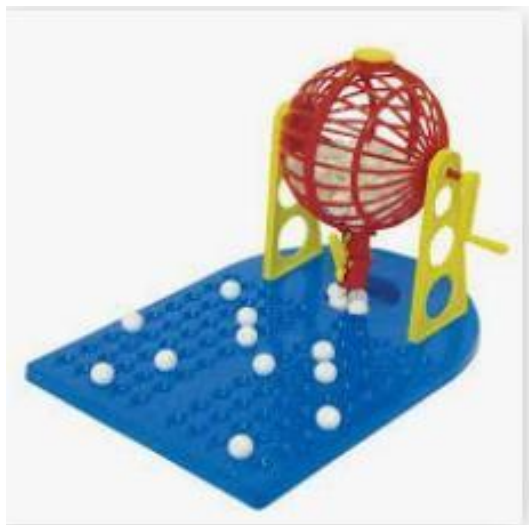






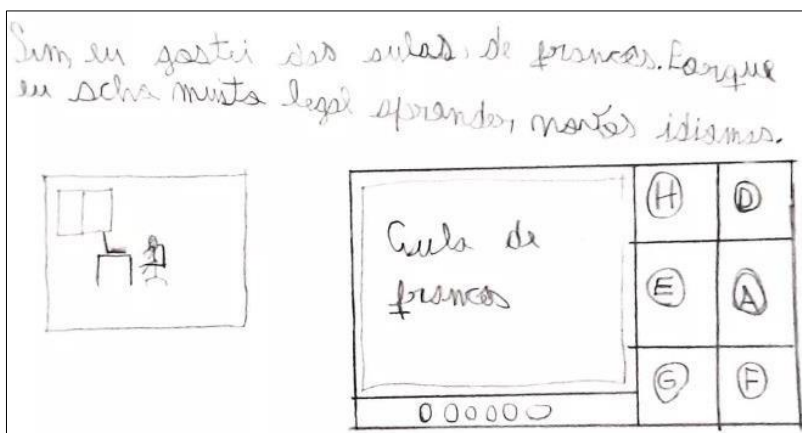
## APÊNDICE B

Figura 14 - Globo de Bingo usado em aula



Fonte: mundovariedades.com.br

Figura 15 – Depoimento de aluno sobre: o que eu achei das aulas de francês



Fonte: arquivo pessoal.



Este trabalho tem como objeto de estudo as práticas lúdicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE) em contexto de pandemia no período de setembro a dezembro de 2021. Nós nos propomos abordar, por meio de relatos as experiências de nosso exercício docente na disciplina de Estágio Supervisionado V – Língua Francesa realizado na Escola de Educação Básica da UFPB (EEBAS). Como resultados, verificamos que o uso das práticas lúdicas na sala de aula remota nos proporcionou um ambiente mais interativo, rico em construções de conhecimento além de ser uma estratégia para estimular o raciocínio lógico através dos jogos, brincadeiras e outras propostas pautadas neste estudo.

